

Gerhardt, Heinz-Peter

Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 4, S. 18-22



Quellenangabe/ Reference:

Gerhardt, Heinz-Peter: Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 4, S. 18-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61517 - DOI: 10.25656/01:6151

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61517>

<https://doi.org/10.25656/01:6151>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Dekade für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen (1995-2004)

Aus dem Inhalt:

- Recht auf Bildung
und Menschenrechtsbildung
- Menschenrechte und
Menschenrechtsbildung in Südafrika
- Menschenrechtsbildung in der
Jugendarbeit
- Menschenrechte und
Befreiungspädagogik

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang Dezember 4 2004 ISSN 1434-4688D

Ulrike Hanemann	2	Das Recht auf Bildung als Recht auf Menschenrechtsbildung. Die Perspektive der UNESCO
Linda Smith	6	Current Challenges for the Realisation of Human Rights in South Africa
Rui Gomes	12	Möglichkeiten und Herausforderungen der Menschenrechtsbildung in der Jugendarbeit. Die Erfahrungen des Europarates
Heinz-Peter Gerhardt	18	Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz
David Selby	23	The Signature of the Whole. Radical Interconnectedness and its implications for Global and Environmental Education
Porträt	32	Das Deutsche Institut für Menschenrechte
BDW	34	Afrika im Kontext: Weltbezüge in Geschichte und Gegenwart/Bildungskongress Netzwerke für Globales Lernen/„Lesen und lesen lassen“
	37	Rezensionen/Kurzrezensionen/Unterrichtsmaterialien
	44	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Deutsches Institut für Menschenrechte

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Heinz-Peter Gerhardt

Befreiende Pädagogik

Ein multiparadigmatischer Ansatz

Zusammenfassung: Der Autor beschreibt die Grundbegriffe und theoretischen Muster der befreienden Pädagogik, die verschiedenste Wissens- und Handlungsbereiche durchziehen. Er charakterisiert das Denken und die Theorie Paulo Freires als 'multiparadigmatisch', denn Freire definierte bestimmte 'Schlüsselbegriffe' und 'generative Themen' situativ immer wieder neu. Der Artikel macht deutlich, dass Befreiungspädagogik und Menschenrechtsbildung gemeinsame Anliegen und Schnittstellen aufweisen, die in der praktischen Anerkennung der Würde aller Menschen und ihrer selbsttätigen Befreiung aus Dominanz- und Unterdrückungsverhältnissen kulminieren.

Mit der Theorie und Praxis Paulo Freires verbinden sich Begriffe wie Alphabetisierung, Bankierserziehung, Bewusstseinsbildung, Dialog etc. und Beziehungsverhältnisse wie Kodierung- Dekodierung und Unterdrückte - Unterdrücker. Zu seinen Lebzeiten hat Freire zurückhaltend auf die Inflation von Begriffen sowie Re- und Neuinterpretationen bezüglich seiner Arbeit reagiert und sehr selten korrigierend eingegriffen. Es ging ihm nicht um den Aufbau einer Schülerschaft, sondern er wollte von anderen immer wieder neu entdeckt werden.

Freire war bei der Konstruktion seiner theoretischen Ansätze semantisch und strukturell sehr kreativ. C. A. Torres (1979, S. 6) diskutierte mit ihm schon früh seine „seltsamen Verknüpfungen“. Freire versuchte sich immer wieder an neuen Begriffen und Begriffsverbindungen, um die Welt zu benennen. Seinen Kritikern und Adepten machte es Freire damit schwer, ihn auf eine Position festzuschreiben. R. M. Torres (2001, S. 231) spricht von den „vielen Freires“. Seine Leser bezaubert er mit neuen Wortschöpfungen und überfordert sie mit unkonventionellen Verknüpfungen und Wiederholungen. Freire ging es in seinen Formulierungen um äußerste Gegenstandsangemessenheit unter Berücksichtigung der bisherigen individuellen und gesellschaftlichen Konstruktionen zu eben diesen Gegenständen in den jeweiligen sozialen Situationen. Er war davon überzeugt, dass bei der Theoriebildung über soziale Wirklichkeit, die zu entdeckenden Sachverhalte bzw. Situationspotentiale und die Personen, die etwas entdecken wollen, ineinander verwoben sind. Er spricht von der „Inkarnation der Subjektivität in der Objektivität“ (Freire 1972, S.

61). Beide beeinflussen und verändern sich im Akt der Erkenntnis, sei dies nun den Individuen bewusst oder nicht. Erkenntnisobjekt und erkennendes Subjekt sind teilweise identisch; am deutlichsten bei der Selbstbeobachtung. Die Mittel der Erkenntnis (z.B. geistige Operationen auf den jeweiligen Bewusstseinsstufen, generative Themen und deren Darstellungsarten) werden so zum einen aus den Möglichkeiten des zur Untersuchung anstehenden Gegenstandes entwickelt. Zum anderen sind die Untersuchungsergebnisse Teil des Gegenstandes, bzw. sie werden es im Laufe des Bildungsprozesses. Freire reklamierte für sein Werk keine Originalität. Er war bekennder Eklektiker. Er wählte aus verschiedenen Denksystemen das ihm jeweils Passend-Erscheinende. Nach der situativen Angemessenheit entschied er Theorie- und Begriffswahl, die Übernahme von Vorgeordnetem oder die Entwicklung von Neuem. In diesem Sinne möchte ich von Freires Paradigmen im Plural sprechen, seinen Geschichten mit beispielhaftem Charakter. Ein neues Beispiel, ein ähnliches soziales Verhaltensmuster, das beschrieben wird, ist dabei nicht angemessener als das vorhergehende. Es ist situativ passender. Freire bevorzugt den erzählerischen und bildhaften Erkenntnis- und Darstellungsstil. Zwei Er- und Verarbeitungsformen von Wissen, die ihn für Berufspraktiker/innen und post-moderne Theoretiker/innen gleichermaßen attraktiv machen. Freires Multiparadigmatismus kann daher nicht als unausgegoren oder unwissenschaftlich charakterisiert werden, nur weil er dem propositionalen Stil der Wissenschaft weniger huldigt. Essay, Touristenführung durch Gedankengebäude, Erfahrungsarchäologie und Roman sind nur einige der Bezeichnungen mit denen Rezensionen Freires intellektuelle Produktion zu fassen suchten. Freire gelangen in wichtigen historischen Situationen Zuspitzungen von theoretischen und praktischen Ansätzen, die bewirkten, dass er in allen Bildungsbereichen, darüber hinaus in der Sozial- und Gemeinwesenarbeit, in Theologie, Philosophie und sogar in der Managementausbildung (Gibson 1994; Faltin/Zimmer 1996) rezipiert wurde, und das jeweils weltweit. Welches sind die Grundbegriffe und theoretischen Muster der befreienden Pädagogik, die all diese Wissens- und Handlungsbereiche durchziehen?

Anthropologisches Konzept der Kultur

Die Zeichnungen der jagenden Katze und des mit Pfeil und Bogen jagenden Indios mögen für Leser/innen von „Erziehung als Praxis der Freiheit“ (Freire 1974, S. 84) vormodern anmuten. Denn Freire erkennt nur den jagenden Indio als kulturschaffend an (er konstruiert Werkzeuge für die Jagd und denkt in Szenarien, bei denen er seine Beute am besten erlegen kann). Damit wird an die Tatsache erinnert, dass unabhängig von den verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungsstufen bis hin zur heutigen Mediengesellschaft der kreative Umgang mit der vorgefundenen Welt, ihre immerwährende Neukonstruktion zunächst im Kopf und dann häufig auch umgesetzt in der jeweiligen Realität eine Bedingung für die Bildsamkeit von Menschen darstellt. Gleichzeitig liegt darin die je individuelle Motivation zum Lernen und Handeln verborgen.

Freires Fazit: Menschen gehen immer schon ‚gebildet‘ in formale und non-formale Bildungsprozesse hinein. Sie lernen bereits in der ‚Schule der Welt‘. Die in Bildungsstätten arbeitenden Personen haben die kulturellen Konstruktionen und Errungenschaften der zu ihnen kommenden Nachfrager nach zusätzlicher Bildung zu respektieren und sich auf deren Vorwissen einzulassen. Erst in den letzten Jahren fangen Bildungsinstitutionen damit an, diese ‚Schule‘ anzuerkennen und zu zertifizieren (Björnavald 2000). Je älter diese von Freire sogenannten ‚Schüler-Lehrer‘ sind, desto stärker sollten neue Erkenntnisse im problemformulierenden Dialog entwickelt werden können. Und in diesem Dialog werden wiederum neue Erkenntnisse auch für die Lehrperson entstehen. Neu in dreifacher Hinsicht: Im Bezug auf neue Aspekte des mir als Lehrperson bekannten Curriculums; in Bezug auf neue Vermittlungsformen gegenüber einer anderen Klientel; und neu in Bezug auf die anderen Sichtweisen der Lernenden zu dem zur Debatte stehenden Gegenstand.

Vielfalt der Lernorte, -anlässe und -materialien

Wenn die jeweilige Lerngeschichte eine solche Relevanz für das weitere Lernen und Handeln hat, inhaltlich wie motivational, dann müssen Curricula große Spielräume für die Lernorte, -materialien und -anlässe bieten. Freire lehnte für die ersten von ihm koordinierten Alphabetisierungskampagnen Lehrbücher ab. Die Lehrpersonen hatten sich mit dem sprachlichen und thematischen Universum ihrer ‚Klientel‘ in Voruntersuchungen vertraut zu machen. Die so aufgefundenen Themen und Wörter wurden in Schlüsselsituationen und -Wörtern didaktisch aufbereitet (‚kodiert‘). Der Lernprozess bestand zum einen in der Wiedererkennung des curricular aufbereiteten Materials als Material, das die eigene Wirklichkeit beleuchtete (‚Dekodierung‘)- mit positiven Konsequenzen für die Lernmotivation und die emotional-kognitive Assimilation und Akkommodation. Zum anderen förderte die Dekodierung die Debatte über Veränderungsmöglichkeiten der jeweiligen Situation. Pädagogik der Situation, besser: der Situationspotentiale wäre ein guter Ausdruck für diese Vorgehensweise (Zimmer 1997).

Bewusstseinsbildungsprozess

Freire ist der Auffassung, dass sich die Entwicklung von kritischem Bewusstsein in Stadien vollzieht. Vom naiv-transitiven über das semi-transitive zum kritisch-transitiven Bewusstsein (Freire 1996, S. 43; 51; 1974, S. 23-35). Das Durchlaufen dieser Stadien nennt Freire ‚conscientizacao‘, übersetzt: Bewusstseinsbildungsprozess. Dieser je subjektive Vorgang- Rückschläge, Stillstände und Beschleunigen inklusi-

ve - bedeutet jedoch für den späten Freire nicht, dass seine Endstufe, das kritisch - transitive Bewusstsein, bereits das politische Engagement zur Veränderung der kritisierten Wirklichkeit einschließt. Noch weniger bedeutet die Kritik der Wirklichkeit im Kopf bereits ihre Veränderung. Das Studium sozialer Revolutionen und Bewegungen zeigt, dass für diesen Schritt zur politischen Aktion bei hoher Kontingenz eine Vielzahl individueller und gesellschaftlicher Faktoren notwendig sind, deren Integration in die befreiungspädagogische Perspektive an anderer Stelle versucht wurde (Gerhardt 2000). Befreiungspädagogen können - entsprechend professionalisiert (Gerhardt 1994, S. 4ff) - Menschen auf soziale Umbruchsituationen vorbereiten. Die Befreiungspädagogik ist in einer solchen entstanden (Brasilien 1958 - 1964). Die politische Aktion selbst ist jedoch kein pädagogischer Akt. Das heißt nicht, dass pädagogische Arbeit neutral sei. Lehrpersonen intervenieren mit Wort und Tat in das Lebensschicksal fast aller Menschen. Pädagogische Institutionen entscheiden über Karrieren. Es geht der befreienden Pädagogik darum, die Entscheidungsgrundlagen hierfür offen mit allen Beteiligten zu besprechen (Schüler/innen, Eltern, Administrator/innen und Politiker/innen). Politische Entscheidungen und der Kampf um deren Durchsetzung folgen.

Dialog und Direktivität

Der Dialog ist die geeignete Form gegenseitiger Bildungsprozesse. Sein Ziel ist die individuelle, gruppenbezogene und gesellschaftliche Veränderung der am Dialog Beteiligten. Mit dieser Bestimmung des Dialogs versagen Angebote dieser Art bei all denjenigen, die an solchen Veränderungen kein Interesse haben, die im Gegenteil aktiv an der Aufrechterhaltung des jeweiligen Status Quo arbeiten. Freire nennt sie die selbsternannten „Herren der Welt“, die in ihren selbstbezogenen Entscheidungen nur die eigenen Interessen sehen (Freire 2000, S. 32). Zu diesen Herren - und Frauen, möchte ich hinzufügen - bleibt ein gesellschaftlicher Antagonismus bestehen, der nur politisch - über andere Machtkonstellationen - entschieden werden kann (Freire 2000, S. 32). Dieserart Konflikte, in demokratischen Formen gelöst, ergeben jeweils alte und neue Optionen für die beteiligten Gruppen. Sie bilden die Grundlage für Lernprozesse. Mit der Zeit könnten dann - als konkrete Utopie - Wahlwelten neben die bisherigen Herkunftswelten treten. Bildung im befreiungspädagogischen Sinn findet statt, wenn zwei Lernwillige in unterschiedlichen sozialen Rollen (Lehrer/in - Schüler/in, Ausbilder/in - Auszubildende, Sozialarbeiter/in - Betroffene) in den Dialog treten. Alle Seiten, und seien sie noch so unterschiedlich in Bezug auf Alter, Geschlecht, Herkunft oder Hautfarbe, bringen in diese dialogische Beziehung ihr jeweiliges Wissen über den Gegenstand des Dialogs ein. Im Verlaufe des dialogischen Bildungsprozesses vermindert sich der Kompetenzabstand von Lehrenden und Lernenden. Im Idealfall haben beide in diesem Prozess ihr Wissen und ihre Handlungsmöglichkeiten vermehrt und es gibt weniger Unterschiede in Wissen, Können und Handeln in Bezug auf die diskutierten Themen und Problemstellungen. Befreiende Pädagogik wendet sich gegen jede Art von ‚Bankierserziehung‘, d.h. Erziehungspraktiken

und -theorien, die Menschen zum Objekt von Trainingseinheiten machen. Lernwillige werden in solchen Konzepten und Praktiken als leere Behälter angesehen, die mit verschiedenen Modellen des Nürnberger Trichters durch die Lehrpersonen mit Wissen und Kompetenzen befüllt werden. In Freires bildreicher Sprache findet sich für diesen Vorgang auch die Anspielung auf Sparanlagen, die im Educandus wie in einer Bank deponiert werden. Die Lehrpersonen prüfen von Zeit zu Zeit nach, ob sich die Einlagen vermehrt haben. Ziel solcher antidialogischen, direktiven Trainingseinheiten ist die Anpassung nachfolgender Generationen an die gegebenen Verhältnisse. Mitdenken, Kreativität und Veränderung sind unerwünscht; den Autoritäten ist zu folgen. Solcherart Sparanlagen dienen in Inhalt und Form der Aufrechterhaltung des jeweiligen Status quo. Sie beinhalten Macht und stabilisieren sie. Wendet sich Freire so auf der einen Seite gegen überzogene Autoritätsansprüche einzelner, so sieht er auch die Gefahren harmonisierender Gruppenansprüche und -zwänge, bzw. eines pädagogischen *Laissez-faire*. Die leihweise Hergabe oder gar Übereignung des eigenen denkenden Ichs an politische, religiöse oder andere Gruppenzusammenhänge erregten Freires Widerstand. Jede Form von Sektierertum und Extremismus verneint die Vernunftbegabtheit des Menschen. Auch die Liebe, der Glaube, die Hoffnung des Christentums (Freires eigene Grundüberzeugung) haben sich mit ihren Worten und Taten der Verstandeskritik mit aller jeweils zur Verfügung stehenden methodischen Rigorosität zu stellen (Freire 1992; 2000, S. 33). Nur die kritische Durchsicht eigener und fremder Wahrheiten schafft eine hinreichende Basis für die zu treffenden persönlichen, beruflichen und politischen Entscheidungen (Freire 2000, S. 31).

Glaube, Liebe und Hoffnung

Diese drei theologischen Tugenden und die vorausgewusste Zukunft in Gottes Reich sind entscheidende Bausteine für Freires Denken und Handeln. Freire kann als christlicher Pädagoge bezeichnet werden. Das Christentum als Religion der Zukunft weist dem Menschen in der Geschichte die Aufgabe zu, sich selbst fortentwickelnd dem Bild Gottes anzunähern. Geschichte ist gleichbedeutend mit diesem Annäherungsprozess. Geschichtliche Gegebenheiten werden so zu „Aufgegebenheiten“ (Rahner 1966, S. 13). Ein Scheitern an diesen Aufgaben ist immer wieder möglich. Es sollte als neuerliche Lernchance angesehen werden (Freire 1995b, S. 18). Der Geschichtsprozess wird vom „Ausständigen“ (Rahner 1966, S. 13) her verständlich. Mensch und Geschichte entstehen miteinander. Geschichte ist Gestaltwerdung des Menschen.

Auf der Grundlage seiner christlichen Glaubensüberzeugung reflektiert Freire zum einen auf „einmalige, geschichtliche Heilsereignisse“ (Cunha 1975, S. 227), in denen sich der „Vollzug von Hoffnung und Liebe“ (Rahner 1972, S. 240) gelebt findet. Zum anderen entdeckte Freire in den Ideen und Ereignissen seines Raumes und seiner Zeit Ausständiges, Noch-Nicht-Erreichtes - wie Ernst Bloch formulieren würde. Die chilenischen Bewegungen gegen den Militärputsch Pinochets, die dortige Agrarreform (1964 bis 1968), die Kulturzirkel in Brasilien (1963 - 1964), die befreienden Bildungsansätze in

Argentinien (1973), San Salvador (1972), Grenada (Freire 1972, S. 190 - 195) und Guinea-Bissau (Freire 1977) sind - bei aller Kritik im Detail - Vorschein auf Elemente einer demokratischen und freien Gesellschaft.

Mit seiner Arbeit trägt Freire seinen Teil zur prophetischen Mission der Kirche bei: Der Ankündigung des Reiches Gottes auf Erden. Er selbst nennt sich dabei: Pilger des Offensichtlichen. Der Begriff Befreiung enthält bei Freire eine theologische und eine anthropologische Dimension (vgl. Punkt 1). Wenn christlicher Glaube und christliches Handeln nach dem Beispiel von Gottes Sohn Christus sich aus dem Versuch gründet, dieser in der Welt erfahrenen und von Gott her bestimmten Zusage im eigenen Handeln in der Welt zu entsprechen, können Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung nur als Umstände verstanden werden, die die Menschen ihres Menschseins, ihrer Würde berauben (anthropologische Dimension). Sie entfremden die Menschen zugleich von Gott, der durch solche Strukturen negiert wird (theologische Dimension). Befreiung ist dann die tätige Absage an Unterdrückung. Befreiung weist auf die Möglichkeit zu einem geschichtlich neuen Zustand hin, zu einer neuen Lebensform, zu einer neuen Weise des Lebens in Solidarität und Nächstenliebe.

Autonomie und Freiheit

Der Autonomiebegriff der befreienden Pädagogik (Freire 1996) steht in der philosophischen und anthropologischen Tradition des Verständnisses vom Menschen als einem vernunftbegabten Wesen. Der Mensch kann sich gattungsgesellschaftlich und individualgeschichtlich in immer größerem Maße seines Verstandes bedienen, Rückschlüsse miteingeschlossen. Es ist ihm und ihr möglich, in Denken und Handeln zur Freiheit von inneren und äußeren Zwängen zu gelangen. Die meisten Formen der Herrschaft von Menschen über Menschen werden in diesem Prozess der Autonomieentwicklung hinfällig. Individualgeschichtlich treten an die Stelle von stark außenbestimmten Freiheitsgraden als Kind, Schüler/in, Auszubildende/r, Student/in, Selbstständige/r und Arbeitnehmer/in die selbstbestimmte Freiheit, die Würde und die kulturelle Identität (Freire 1995a, S. 93) eines jeden einzelnen Menschen. Postmodernisten müssen diesen der Aufklärung verpflichteten Freire daher als „großen Erzähler“ dekonstruieren (vgl. Gerhardt 2001, S. 31). Dieses Verständnis von Freiheit - von Freire als konkrete, d. h. erreichbare Utopie gedacht - hält in ihren alltagspraktischen und institutionellen Ausformungen Abstand zum neo-liberalen Marktfetischismus, zum „reaktionären Postmodernismus“ (Freire 1995a, S. 24) und zu jeder Art von Autoritarismus, mag er sich nun auf Funktion, Geschlecht, Hautfarbe oder soziale Klasse gründen. Sie wird aber historisch und aktuell, gesellschaftlich und subjektiv durch eben diese drei Umwelteinflüsse beschränkt. Zusätzliche Beschränkungen ideologischer Art sind die sogenannte Zweckrationalität, vorgebliche Sachlogik oder Sachpolitik. Auch kulturelle Eigenheiten, die als Universalien ausgegeben werden, gehören hierzu. Die Nutznießer der jeweiligen Macht- und Herrschaftsstrukturen tendieren dazu, die selbst historisch erkämpften Freiheits- und Autonomiegrade als den

jeweiligen Endpunkt von Geschichte auszugeben. Die Entwicklung der autonomen Freiheit aller Menschen ist für Freire aber nicht ein Projekt eines einzelnen oder einer gesellschaftlichen Gruppe. Es geht ihm um die gemeinschaftliche Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse (Freire 1996, S. 58.), um die Auseinandersetzung mit den erwähnten Umwelteinflüssen in Sinne eines politischen Projektes, das auch die Unterdrückten von ihrer Unterdrückungsarbeit „befreit“ (Freire 1998, S. 147f). Freires Pädagogik der Autonomie konzentriert sich curricular auf Gegenstände und Situationen, die individuelle, gruppenbezogene und gesellschaftliche Entscheidungsfindungen nahe legen, gepaart mit abgestuften Möglichkeiten für die getroffenen Entscheidungen, auch Verantwortung übernehmen zu können (Freire 1996, S. 123). Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft stehen in einem auszubalancierenden Wechselverhältnis. Die autonome Freiheit können einzelne und Gruppen nur dann für sich in Anspruch nehmen, wenn sie in Wort und Tat verantwortungsbewusst gegenüber sich selbst und anderen angewandt wird.

Mit diesen Normsetzungen kommt Freire in seiner Pädagogik der Autonomie zu ethischen Grundfragen. Denn die Ethik, allgemein: die Normen und Maximen einer Lebensführung, die sich aus der Verantwortung gegenüber anderen herleiten, entfaltet ihre großen Möglichkeiten im freiem Selbstvollzug der Person. Ethik dokumentiert sich in der Fähigkeit zu verantworteter Entscheidung. Ethiker/innen greifen in Diskurse und Handlungen ein, indem sie 1) deren Wert- und Sinnpräferenzen klären, 2) vorgebrachten Sachargumente auf die verborgenen Vorlieben hin untersuchen, 3) in ihrer Lebensführung selbst ein Beispiel geben.

Ethik ist politisch, d.h. sie muss sich mit Fragen von Macht und Herrschaft beschäftigen, wenn sie die Überprüfung vorgeschlagener oder eingesetzter Handlungsstrategien an ethischen Kriterien vornimmt (Freire 2000, S. 33). Diese Kriterien sind zum einen historisch überkommen, zum anderen befinden sie sich in einem Entwicklungsprozess. Hierzu gehören das Jammern der jeweils älteren Generation über den Werteverfall bei der Jugend genauso wie die Bemühungen um Leitbilder, Führungsrichtlinien und Unternehmenskulturen in Umbruchzeiten. Das Leitbild, das Freire so für die Berufspraxis der befreienden Pädagogen entwirft, wird als sehr hohes Anforderungsprofil (Gerhardt 1986), von anderen als Zumutung angesehen (Meueler 1994). In der Tat: Selbstverantwortete Entscheidungen zu treffen, das „eigene Wort zu sagen“, aus dem Schweigekartell der verschiedenen Interessensgruppen auszubrechen, gegen die eigene Institution, gegen die Kollegenschaft, gegen die guten Freunde und gemeinsamen Netzwerker aufzustehen, erfordert Mut und Zivilcourage. Es erfordert für viele auch die Überwindung von Diskursen und Praktiken, die Gesellschaften für die in ihnen Unterdrückten und Diskriminierten entworfen haben (Lutz 2002, S. 8). Entscheidungssituationen dieser Art können Angst auslösen. Demokratische Formen des Umgangs in und zwischen den jeweiligen Bezugsgruppen in Organisationen und Gesellschaften stellen für Freire nach dem bisherigen Verlauf der Menschheitsgeschichte am wahrscheinlichsten die geforderte Balance zwischen der Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber sicher. Hierbei gilt: Fehler und zeitweises Scheitern sind als Schritte auf dem ergebnisoffenen Weg der

Autonomieentwicklung anzusehen. In diesem Bildungsprozess und seinen mannigfachen Zwängen sind sie auch so zu behandeln (Freire 1995b). Angesichts des alt-neuen Götzen ‚Markt‘, auch im Bildungsbereich zunehmend verherrlicht, werden ethische Kriterien, gewonnen in Dialog möglichst autonomer Subjekte, als Wegweiser im unübersichtlichen Gelände immer wichtiger. Sie müssen abgesichert werden von konkreten Utopien, Institutionen und Gesetzgebungen.

Dieser Artikel trägt die Überschrift ‚Befreiende Pädagogik – ein multiparadigmatischer Ansatz‘. Paradigmen wurden von mir im Wortsinne verstanden als Beispiele und Erzählungen, die soziale Wirklichkeit und die Handlungen von Akteuren in ihr erläutern helfen. Freires Formulierung der befreienden Pädagogik zeichnet sich durch einen kreativen Umgang mit Begriffen und der Art und Weise ihrer Kopplung aus. Sie sind in der Mehrzahl der Fälle durch Situationen aus der Praxis illustriert, häufig auf ihrer Grundlage geschaffen. Solche Situationen und die Entwicklung ihrer Potentiale finden sich breitgestreut in Freires Werk. Sie erreichen eine hohe Wirklichkeitsnähe mit immer wieder neuen Anmessungen von Begriff und Struktur an die sozialen Begebenheiten. Freire geht es in politischer Absicht um das Neu- und Wiedererscheinen von für ihn ‚Offensichtlichem‘ (z.B. Unterdrückung) und ‚Gewöhnlichem‘ (z.B. Armut). Es geht um die Veränderungspotentiale in und für diese von Menschen verursachten und von ihnen daher auch veränderbaren Situationen. Freire steuert damit zunächst auf ‚weniger schlechte‘ Verhältnisse im Bereich des Bildungswesens zu. Er stellt in seinem Lebenswerk spätestens seit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1970) auch die Frage nach ‚weniger schlechten‘ Verhältnissen in der Gesellschaft. Erziehung ist nicht neutral. Elemente der befreienden Pädagogik, wie Dialogprinzip und Situationsansatz können, ja sollen, Bausteine einer freieren und menschlicheren Gesellschaft sein.

Literatur

- Björnavald, J.: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. In: CEDEFOP (Hg.): Vocational training 22/2000, S. 24 – 32 (Cedefop: Thessaloniki/Griechenland).
- Cunha, R.A.: Pädagogik als Theologie. Paulo Freire pädagogisches Konzept als Ansatz für eine systematische Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen. Münster: Diss. Theol. Univ. 1975.
- Faltin, G./Zimmer J.: Reichtum von unten – Die neuen Chancen der Kleinen. Berlin 1996.
- Freire, P.: Politische Alphabetisierung. In: Bliss, F. (Hg.): Bildungspolitische Alternativkonzeptionen der 3. Welt. Ingolstadt: Verlag Thomas Helfer 1972 (zuerst erschienen in: Lutherische Monatshefte 2/1970).
- Freire, P.: Pädagogik der Solidarität. Wuppertal: Hammer Verlag 1974.
- Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz Verlag 1974.
- Freire, P.: Cartas à Guiné-Bissau. Rio: Paz e Terra 1977.
- Freire, P.: Pedagogia da esperança. São Paulo/SP 1992.
- Freire, P.: Professora sim, tia não. São Paulo/ SP: Olho d' Água 1995a.
- Freire, P.: L'erreur: une étape de la connaissance. In: UNESCO (Hg.), Tolerance, Cultures de Paix. Paris: UNESCO 1995b, S. 18 – 20.
- Freire, P.: Pedagogia da autonomia. São Paulo/SP: Paz e Terra 1996.
- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek: Rowohlt 1998 (Erstveröffentlichung in Rio: Paz e Terra 1970).
- Freire, P.: Pedagogia da indignação. São Paulo : UNESP 2000.
- Gerhardt, H. P.: Brazil's popular education in the eighties. Frankfurt/M: IKO 1986.
- Gerhardt, H. P.: Professionelle Kompetenz in der befreienden Pädagogik. In: Zeitschrift für befreiende Pädagogik (1994)2 – 3, S. 4 – 11.
- Gerhardt, H. P.: Befreiungspädagogik und Globalisierung. In: Scheunpflug, A. et al. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M, IKO 2000, S. 124 – 136.
- Gerhardt, H. P.: Befreiende Pädagogik 2000. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24(2001)4, S. 29 – 33.
- Gibson, A.: Freirean Versus Enterprise Education: The Difference is the Business. In: Convergence 27(1994)1, S. 46 – 55.
- Lutz, R.: Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit. In: Dialogische Erziehung 6(2002)2, S. 4 – 18.
- Meueler, E.: Selbstbestimmt lernen. In: Zeitschrift für befreiende Pädagogik (1994)2 – 3, S. 91 – 97.
- Rahner, K.: Der Dialog. In: Garaudy, Roger et. al. (Hg.): Der Dialog oder ändert sich das Verhältnis zwischen Katholizismus und Marxismus? Reinbek 1966, S. 12 – 24.
- Rahner, K.: Theologie. In: Rahner, K.: Herders theologisches Taschenlexikon, Bd.7. Freiburg 1972 S. 230 – 251.
- Torres, C.A.: Dialogo com Paulo Freire. São Paulo/SP: Loyola 1979.
- Torres, R. M.: Os múltiplos Paulo Freire. In: Freire, A. M. A. (Hg.): A Pedagogia de libertação em Paulo Freire. São Paulo/SP: UNESP 2001, S. 231 – 242.
- Zimmer, J.: Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Seelze/Velber: Kallmeyer 1997.

Heinz-Peter Gerhardt, geb. 1949, Hochschullehrer an der FH des Bundes für Öff. Verwaltung in Brühl/ Rheinland; Lehr- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen

Managementtraining/Gruppendynamik und Interkulturelle Kommunikation; arbeitete als Referatsleiter bei der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (heute: Inwent) und beim DAAD; Gastprofessuren in Brasilien (Rio Grande do Norte) und in den USA (New York); Forschungs- und Arbeitsaufenthalte in Pakistan, Guinea-Bissau, Marokko, Algerien, Israel, Palästina und Syrien; ehrenamtliche Tätigkeit bei der Paulo Freire Kooperation (Oldenburg) und der Stadtschulpflegschaft Bonn.